

Professionalisierung mit der Dokumentarischen Methode erforschen: Perspektiven für die Analyse von Wissenstransformation

Wieser, Clemens; Klinger, Sabine

Erstveröffentlichung / Primary Publication

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Wieser, C., & Klinger, S. (2020). Professionalisierung mit der Dokumentarischen Methode erforschen: Perspektiven für die Analyse von Wissenstransformation. In S. Amling, A. Geimer, S. Rundel, & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 2-3/2020* (S. 215-238). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces). <https://doi.org/10.21241/ssoar.70909>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Professionalisierung mit der Dokumentarischen Methode erforschen: Perspektiven für die Analyse von Wissenstransformation

Die Dokumentarische Methode ermöglicht die Analyse von professionellem Wissen, das teils explizit als kommunikatives Wissen, teil implizit als konjunktives Wissen vorliegt. Professionelle Praxis erhält durch dieses Wissen Orientierungen, das sich im Handeln sowohl auf Ebene des kommunikativen Wissens als auch auf Ebene des konjunktiven Wissens zeigt, und Um-Zu-Motive beinhaltet (Bohnsack 2012, S. 124). Dokumentarische Analysen von spezifischen professionellen Wissensfeldern wurden bereits erarbeitet, etwa von Ärzten (Begenau et al. 2005), Polizisten (Mensching 2010) und Lehrer*innen (Asbrand und Martens 2018). Neben der Beschreibung dieser Felder professionellen Wissens finden Prozesse der Professionalisierung in der Forschung mit Dokumentarischer Methode – das heißt der Transformation professioneller Wissensbestände – jedoch weniger Beachtung. Unser Beitrag zeigt Möglichkeiten auf, um die Transformation von professionellen Wissensbeständen zu untersuchen.

Die Transformation von professionellem Wissen lässt sich durch Konzepte begreifen, die der Dokumentarischen Methode zugrunde liegen. Besonderes Potential hat hierfür das Konzept des impliziten Wissens bei Polanyi. Auf Grundlage von Polanyi's Konzeption von implizitem Wissen und Analyse-Strategien der Dokumentarischen Methode nehmen wir die Analyse von Wissenstransformation in den Blick. Polanyis Konzeption des impliziten Wissens (tacit knowing) macht deutlich, dass professionelle Praxis auf Um-Zu-Wissen beruht. Dieses Um-Zu-Wissen entsteht durch situierte Urteile, die auf subsidiärer Aufmerksamkeit beruhen, und die in fokaler Aufmerksamkeit intentional verfolgt werden (Polanyi 1962, S. 57–59; Wieser 2016, S. 594). Diese drei Elemente des impliziten Wissens ermöglichen es Praktiker*innen, Handlungen

an einem professionellen Ziel auszurichten. Polanyi beschreibt die Struktur des impliziten Wissens wie folgt:

„The structure of tacit knowing includes a joint pair of constituents. Subsidiaries exist as such by bearing on the focus to which we are attending from them. In other words, the functional structure of from-to knowing includes jointly a subsidiary ‘from’ and a focal ‘to’ (or ‘at’). But this pair is not linked together of its own accord. The relation of a subsidiary to a focus is formed by the act of a person who integrates one to the other. The from-to relation lasts only so long as a person, the knower, sustains this integration” (Polanyi und Prosch 1975, 37–38).

Polanyi hat in seinem Hauptwerk „Personal Knowledge: Towards a post-critical philosophy“ (Polanyi 1962) ein elaboriertes Konzept von persönlichem Wissen vorgestellt, das es möglich macht, implizite Teile von professionellem Wissen darzustellen. Diese Bestimmung von implizitem Wissen gibt drei zentrale Hinweise für Professionsforschung und die Analyse von Wissenstransformation: Erstens lassen sich ausgehend von dieser Konzeption Charakteristika und Elemente von Wissen darstellen und zwischen implizitem Wissen und explizitem Wissen unterscheiden. Polanyi ordnet hier drei Elementen des impliziten Wissens eine Funktion zu: subsidiäre Aufmerksamkeit, fokale Aufmerksamkeit und situierte Urteile. Zweitens weist das Zitat darauf hin, dass die Praxis von Professionellen darauf beruht, dass er oder sie die Intentionalität einer Handlung ausgehend von subsidiärer Aufmerksamkeit realisiert. Damit macht Polanyi einerseits die unhintergehbare personale Grundlage von professionellem Handeln deutlich und weist andererseits auf Grenzen der „what works“-Bewegung und der Hoffnung auf kontextfreie effektive Interventionen hin (Biesta 2007, 2010; Wieser 2018). Drittens macht die Beschreibung von implizitem Wissen deutlich, dass Professionalisierung zu einem maßgeblichen Teil als alltagsweltlicher Prozess stattfindet, in dem subsidiäre und fokale Aufmerksamkeit weiterentwickelt werden, und der aufgrund einer Verortung im impliziten Wissen von Praktiker*innen weitgehend nicht-bewusst stattfindet (zur Nicht-Bewusstheit von Lernprozessen vgl. Kauffmann 2013). Durch diesen Fokus wird nicht in Abrede gestellt, dass Wissenstransformation auch reflexiv – das heißt in einer von Zugzwängen entkoppelten Praxis – stattfindet. Polanyi betont jedoch Elemente involvierter Praxis, und damit jene Kategorie von Praktiken, in denen Handelnde gegenüber einer Situation in Zugzwang stehen. Involvierte Praxis beinhaltet zwei Handlungstypen, routiniertes Handeln und situiertes Experimentieren. Aus Sicht von Polanyi bewirkt situiertes Experimentieren eine teilweise Formalisierung von Orientierungen, die jedoch auf das Fällen von persönlichen Urteilen in einer Situation beschränkt ist: „We must allow for the fact that a personal act can be partly formalized. By reflecting on the way we are performing it we may seek to establish rules for our own

guidance in this act. But such formalization is likely to go too far unless it acknowledges in advance that it must remain within a framework of personal judgment“ (Polanyi 1962, S. 30). Polanyi vertritt also durchaus die Position, dass Wissenstransformation auch einen reflexiven Anteil hat, durch den Praktiker*innen ihr Handeln teilweise formalisieren können. Grundlage für diese Formalisierung ist aber weiterhin jenes implizite Wissen, welches Polanyi auch in seinem wohl berühmtesten Bonmot „we know more than we can tell“ herausstellt – Handelnde wissen mehr, als sie sagen können (Polanyi 1966, S. 4; zur methodologischen Bedeutung von Polanyi vgl. auch Bohnsack 2017, S. 329–30). Dieser dritte Punkt gibt auch einen Hinweis auf die Erforschung der Transformation von professionellem Wissen: Wissenstransformation lässt sich im Rahmen von Längsschnitt-Studien untersuchen, die das Handeln von Praktiker*innen begleiten und aufzeichnen.

In den folgenden Abschnitten gehen wir den drei hier skizzierten Hinweisen nach, um sie als Grundlage für die Analyse von Wissenstransformation nutzbar zu machen. Diese Grundlage nutzen wir für die empirische Analyse von Professionalisierung, die wir im Anschluss in einem Auszug aus einer empirischen Fallstudie vorstellen. Zentrale Person in dieser Fallstudie ist Herr Müller, ein erfahrener Lehrer an einem österreichischen Gymnasium, und seine Professionalisierung im Unterrichten der 9B-Klasse, die über einen Zeitraum von zwei Monaten hinweg begleitet wurde. In dieser Fallstudie analysieren wir die Wissenstransformation von Herrn Müller, vor dem Hintergrund eines Modells von Wissenstransformation, das ausgehend von Polanyis Konzeption von implizitem Wissen entwickelt wurde, und Analyse-Strategien der Dokumentarischen Methode, die ebenfalls auf diesem Konzept basieren. Unser Beitrag nimmt auf diese Weise die Transformation von Lehrwissen sowohl konzeptuell als auch empirisch in den Blick.

1 Polanyi und die Konzeption von professionellem Wissen

Mit der Wissenskonzeption von Polanyi lässt sich professionelles Wissen von Lehrer*innen für die empirische Forschung theoretisch fassen. Professionelles Wissen ist in dieser Konzeption charakterisiert als situiert, kontextuell, non-propositional, im überwiegenden Maß implizit und besteht aus drei Elementen: subsidiäre Aufmerksamkeit, fokale Aufmerksamkeit und situierte Urteile. Diese Elemente wollen wir in Folge skizzieren, um sie für die empirische Erforschung von Wissenstransformation mit der Dokumentarischen Methode nutzbar zu machen.

1.1 Subsidiäre und fokale Aufmerksamkeit

Aufmerksamkeit hat nach Polanyi eine fokale und eine subsidiäre Form. Subsidiäre Aufmerksamkeit ermöglicht es Lehrer*innen zu wissen, was in der aktuellen Situation im Unterricht geschieht. Aufgrund der oben beschriebenen Charakteristika ist es für Lehrer*innen schwierig zu beschreiben, worauf ihre Aufmerksamkeit in einer bestimmten Situation fokussiert hat, und wie diese Aufmerksamkeit ihr Handeln orientiert hat. Gleichzeitig ist es dieser Umstand, der Handeln ermöglicht, denn Lehrer*innen müssen eben nicht darüber reflektieren, was zu tun ist, und müssen sich Voraussetzungen für ihr Handeln nicht bewusst machen. Dieser Umstand wurde erstmals von Ryle (2009 [1949]) beschrieben: „He [the actor] knew what he was then doing, not in the sense that he had to dilute his consideration of his premises with other acts of considering his consideration of them“ (Ryle 2009, S. 158). Polanyi schließt kritisch an Ryle an: Subsidiäre Aufmerksamkeit dient Handelnden aus instrumenteller Sicht als Grundlage dafür, ein Handlungsziel – bei Lehrer*innen etwa ein Unterrichtsziel – zu erreichen. Im Prozess des Erreichens eines Ziels sind Handelnde subsidiär aufmerksam gegenüber jenen Ereignissen einer Situation, die für das Erreichen des Ziels relevant sind. Polanyi beschreibt dieses Element von Aufmerksamkeit exemplarisch mit jener Aufmerksamkeit, die wir haben, wenn wir einen Nagel einschlagen: Wenn wir einen Hammer benutzen um einen Nagel einzuschlagen, befinden sich sowohl Nagel als auch Hammer in unserer Aufmerksamkeit, aber auf unterschiedliche Weise. Wir beobachten den Effekt unserer Hammerschläge auf den Nagel und sind wachsam gegenüber dem Gefühl unserer Handfläche und der Finger, die den Hammer halten. Beide orientieren unser Handeln. Jedoch haben wir eine subsidiäre Aufmerksamkeit gegenüber dem Gefühl der Handfläche, welche verbunden ist mit der fokalen Aufmerksamkeit, den Nagel einzuschlagen (Polanyi 1962, S. 57). Ein Ereignis wird dann von subsidiärer Aufmerksamkeit in die fokale Aufmerksamkeit gebracht, wenn dieses Ereignis für das Erreichen eines Ziels zentral ist. In fokaler Aufmerksamkeit produzieren Praktiker*innen situierte Urteile, durch die sie ihr Handeln auf ein professionelles Ziel hin orientieren. Ein Beispiel, das aus Sicht der Professionsforschung relevant ist, wäre: Ein*e Lehrer*in beobachtet die Schüler*innen beim Bearbeiten einer Aufgabe in subsidiärer Aufmerksamkeit und kann dieses Bearbeiten in fokale Aufmerksamkeit bringen, wenn sie bei der Arbeit der Schüler*innen relevante Probleme wahrnimmt. Dabei kommt die Lehrer*in zu einem situierten Urteil.

1.2 Situiertes Urteilen

Situiertes Urteilen bezeichnet den Prozess, in dem ein*e Lehrer*in ausgehend von einer involvierten Beobachtung einer Situation zu einem Verstehen ihrer konstitutiven Elemente gelangt. In diesem Prozess werden Elemente einer Situation bestimmt, die Relation zwischen diesen Elementen und die Relation zum Ziel, das im Unterricht verfolgt wird. Mit einem situierten Urteil werden jene Elemente einer Situation in die fokale Aufmerksamkeit gebracht, die für weitere Schritte zu einem Unterrichtsziel zentral sind, während ein*e Lehrer*in gegenüber anderen Elementen subsidiär aufmerksam bleibt. Subsidiäre Aufmerksamkeit unterstützt also das Erreichen eines Unterrichtsziels. So hilft die subsidiäre Aufmerksamkeit darauf, wie Schüler*innen auf eine Power-Point-Folie reagieren, Lehrer*innen dabei, das Erklären der PowerPoint-Folie zu adaptieren. Aus einer funktionalen Perspektive ermöglichen situierte Urteile die Praxis des Unterrichtens, den sie erzeugen Um-Zu-Wissen (from-to-knowing, vgl. Polanyi und Prosch 1975, S. 34), welches Lehrer*innen erlaubt, im Unterricht zu handeln. Aus einer phänomenalen Perspektive erscheinen situierte Urteile in praktischem Wissen (practical knowledge, vgl. Polanyi und Prosch 1975, S. 41) und insbesondere in Episoden, in denen Handelnde mit einer Situation experimentieren. Dieses Experimentieren beschreibt Polanyi als Suche nach neuen Orientierungen: „By reflecting on the way we are performing it [the act] we may seek to establish rules for our own guidance in this act“ (Polanyi 1962, S. 30). Bemerkenswert ist in diesem Zitat auch die Nähe zum Konzept reflection-in-action bei Schön (1983), der in seinem Buch „The reflective practitioner“ maßgebliche Ideen von Polanyi aufgegriffen hat. Aus Sicht von Polanyi führt sowohl routiniertes Handeln als auch situiertes Experimentieren zu einer Wahrnehmung von „Kraftfeldern“ – im englischen Original: „lines of force“. Erstaunlich an dieser metaphorischen Nutzung des Begriffs Kraftfeld ist, dass er sowohl in der Darstellung von implizitem Wissen als auch in der Darstellung von Professionswissen genannt wird (Polanyi 1962, S. 426; Dreyfus 2007, S. 108). Solche „lines of force“ erfahren Lehrende in Bezug auf eine gesamte Unterrichtssituation und nicht in Bezug auf einzelne Elemente einer Situation, denn die Wahrnehmung einzelner Elemente würde ein bereits etabliertes Urteil über die Situation voraussetzen – man könnte hier auch von einem Horizont des professionellen Handelns im Sinne von Schütz sprechen (vgl. die Konzeption von innerem und äußerem Horizont der Lebenswelt bei Schütz (2011, S. 170-174). Auf diese Weise gewährleisten situierte Urteile einen kontinuierlichen Prozess des Unterrichtens, ohne dass dieser Prozess vom Bewusstsein der Handelnden beeinträchtigt wird: Handeln ist aus Sicht von Polanyi damit fundamental nicht-kritisch, denn es beruht auf nicht-bewussten Urteilen, die klar von kritischen Urteilen abgegrenzt werden müssen, welche auf bewusste reflexive Prozesse zurückfallen (vgl. ausführlicher

dazu aus historischer Perspektive Ryle (2009 [1949]), aktuell aus Polanyi-Perspektive u. a. Neuweg (2011) und Kauffmann (2013)). Situierete Urteile fallen nicht in kritisches Denken zurück, weil das Handelnde dazu zwingen würde, über eine Handlung nachzudenken, und diese somit bewusst zu machen. Ein kritisches Urteil setzt voraus, dass sich der*die Handelnde reflexiv zu ihrem Urteil verhält, und sich die Adäquatheit des Urteils und seine Voraussetzungen bewusst macht. Demgegenüber kann involviertes Handeln, das unter Zugzwang stattfindet, keine kritischen Urteile aufnehmen, denn es ist auf situierte Urteile angewiesen. Durch situierte Urteile bleibt ein*e Lehrer*in handlungsfähig, weil ein situiertes Urteil es erlaubt, Ereignisse in ihrer kontextuellen Bedeutung nicht-bewusst zu erfassen, und bedeutsame Elemente solcher Ereignisse von subsidiärer Aufmerksamkeit in fokale Aufmerksamkeit zu integrieren, um in Bezug auf ein so gegebenes Ereignis zu handeln.

1.3 Prozesse der Wissenstransformation

Aus Perspektive von Polanyi findet Wissenstransformation in involvierter Praxis statt, in der ein*e Lehrer*in situierte Urteile gegenüber Ereignissen entwickelt, und Elemente einer Situation zueinander in Bezug setzt, um ein Unterrichtsziel zu erreichen. Wissenstransformation beginnt in Praktiken, in denen ein*e Lehrer*in erlebt, dass das aktuelle praktische Wissen – Orientierungen für das Unterrichten – nicht ausreicht, um das gesetzte Unterrichtsziel zu erreichen. Das Erleben eines überraschenden Ereignisses zwingt Lehrer*innen zu einer Intervention, die dazu dient, konstitutive Elemente einer Situation zu identifizieren, und diese Elemente in fokale Aufmerksamkeit zu bringen, um mit der Situation zu experimentieren und eine passende Reaktion auf das überraschende Ereignis zu finden. Im situierten Experimentieren werden Unterrichtsziele und Strategien zueinander in Bezug gesetzt, um das überraschende Ereignis zu verstehen und eine neue Orientierung zu entwickeln. Das Set gegebener Orientierungen wird auf diese Weise transformiert. Aus dieser Perspektive entwickelt sich Professionalität, indem ein*e Lehrer*in neue praktische Orientierungen etabliert. Die folgende Abbildung bietet einen Überblick über praktisches Wissen und seine Elemente, die in den vorangegangenen Abschnitten beschrieben wurden. In der Abbildung werden Elemente praktischen Wissens in Boxen dargestellt, die involvierte Praxis orientieren. Der Prozess, der Elemente verbindet und durch den Wissenstransformation konstituiert wird, ist durch Pfeile dargestellt.

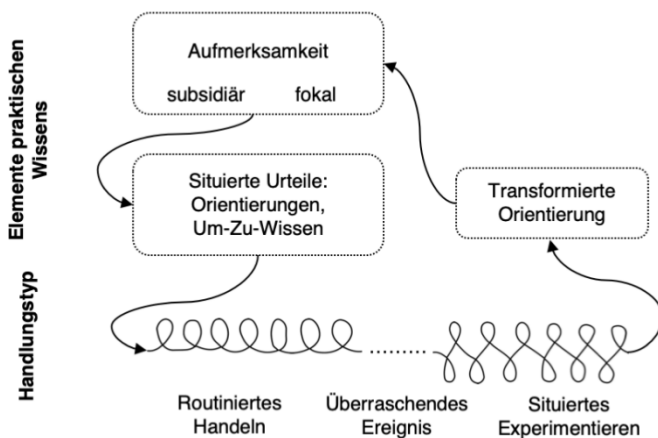


Abbildung 1: Professionalisierungsprozesse: Ein Modell für die Analyse von Wissenstransformation (Quelle: eigene Darstellung)

Die hier dargestellte Aufschlüsselung von Wissenstransformation und Elementen von Wissen wurde auf Basis von Polanyis Konzeption von implizitem Wissen entwickelt. Eine der großen Leistungen von Polanyi ist es, dass er nicht nur Eigenschaften von implizitem Wissen beschreibt, sondern auch ihre Elemente. Die phänomenalen Erscheinungen von implizitem Wissen hat Polanyi in seinen Beispielen beschrieben, wie dem hier bereits genannten Einschlagen eines Nagels oder auch dem Fahrradfahren (Polanyi 1962, S. 51) oder dem Sortieren von Baumwolle (Polanyi 1954, S. 392–93). Die Beispiele von Polanyi lassen sich dazu nutzen, die Elemente von implizitem Wissen als Kategorien für Beobachtung und interpretative Analyse zu etablieren. Diese Kategorien können Grundlage für die Erhebung von Daten im Feld sein und teilnehmende Beobachtung und Gesprächsführung im Interview leiten. Gleichzeitig bilden sie auch eine Grundlage für die interpretative Analyse.

2 Die Analyse von Wissenstransformation mit der Dokumentarischen Methode

Die Dokumentarische Methode versteht implizites Wissen als sozial und situativ bedingt und untersucht es im Rahmen kollektiver Handlungspraxis. Polanyis Konzepte bilden einen Teil des theoretischen Fundaments der Dokumentarischen Methode, allen voran der Begriff des impliziten Wissens. Implizites Wissen wird in der Dokumentarischen Methode darüber hinaus auch als

„stillschweigend“ und „atheoretisch“ charakterisiert (Bohnsack et al. 2013, S. 83–84). Die Charakterisierung als atheoretisch geht hierbei auf Mannheim zurück und wird als „vergleichbar mit dem ‚tacit knowledge‘“ (Przyborski 2004, S. 23) beschrieben – wobei es uns als offene Frage erscheint, ob die Konzeptualisierungen von Polanyi und Mannheim vollständig analog zu setzen sind, und welchen Aspekten von implizitem Wissen sie unterschiedliches Gewicht geben. Auf mögliche Differenzen in der Konzeptualisierung von praktischem Wissen und seiner phänomenalen Gestalt gibt die Korrespondenz zwischen Polanyi und Mannheim Aufschluss, in der beide neben gegenseitiger Anerkennung auch auf ihr unterschiedliches Verständnis von Tradition und Transformation verweisen (vgl. Mullins und Jacobs 2005).

Gemeinsam ist beiden Konzeptualisierungen aus Perspektive der Dokumentarischen Methode, dass dieses praktische Wissen als Basis für habitualisierte Handlungspraxis dient: „Die habitualisierte Handlungspraxis basiert auf einem ‚atheoretischen‘ oder impliziten bzw. stillschweigenden Wissen als Grundlage eines ‚unausdrücklichen Erkennens‘“ (Bohnsack et al. 2013, S. 83). Diese Perspektive auf implizites Wissen hebt insbesondere die instrumentelle Grundlage des impliziten Wissens für Praxis hervor. Diese Perspektive kann um jene phänomenale Perspektive ergänzt werden, die zuvor illustriert wurde. Eine solche Ergänzung hilft im Erreichen eines zentralen Forschungsanliegens der Dokumentarischen Methode, weil es einen interpretativen Zugang zu implizitem Wissen bereitstellt. Zu implizitem Wissen ermöglichen die Konzepte von Polanyi einen erweiterten Zugang, weil seine Konzeption nicht nur Charakteristika dieses Wissens berücksichtigt, sondern auch seine Elemente – subsidiäre Aufmerksamkeit, fokale Aufmerksamkeit und situierte Urteile – und ihren jeweils spezifischen Eigenschaften. Um diesen Zugang erweitern wir unser methodisches Repertoire zur Interpretation von praktischem Wissen. Im folgenden Abschnitt zeigen wir, wie diese Elemente des impliziten Wissens in der Interpretation nützlich werden können, und die Analyse von professioneller Praxis mit der Dokumentarischen Methode ergänzen. Die analytischen Strategien der Dokumentarischen Methode bilden dabei gemeinsam mit den prozeduralen Elementen von implizitem Wissen einen Horizont für die Interpretation von Wissenstransformation. Die Vignette, die wir als Beispiel gewählt haben zeigt einen Lehrer und das zentrale Thema seiner Wissenstransformation, das im Rahmen einer Fallstudie im Verlauf von acht Wochen Feldforschung deutlich wurde.

2.1 Herr Müller und das Aufrechterhalten von Klassenöffentlichkeit Feld seiner Wissenstransformation

Die folgende empirische Vignette gibt einen Einblick in das Unterrichten von Herrn Müller und das Aufrechterhalten von Klassenöffentlichkeit als Thema

seiner Wissenstransformation. Die empirische Vignette stammt aus einer videographierten Unterrichtsstunde, die im Rahmen des Forschungsprojekts *PEEK – mobilisation and transformation of Personal Educational Knowledge for teaching* aufgenommen wurde. PEEK hat zwei Fallstudien umfasst, eine davon an einem österreichischen Gymnasium, an dem Herr Müller und sein Unterrichten begleitet wurden. In dieser Fallstudie war das Aufrechterhalten von Klassenöffentlichkeit ein wiederkehrendes Thema und im Unterrichten von Herrn Müller war wiederholt zu beobachten, dass sein Handeln auf das Aufrechterhalten der Klassenöffentlichkeit abzielt. Herr Müller hat in seinem Handeln die Intention, die Sache im Unterricht erscheinen zu lassen – diese Intention wird in der Diskursorganisation nachvollziehbar, die Herr Müller vollzieht. Das Erscheinen der Sache ist hier die vorläufige Bezeichnung für jenen Prozess, in dem der Lehrer Repräsentationen zeigt und diese mit seinen Schüler*innen diskutiert, um durch Bezeichnungen, Aussagen und ad-hoc Hypothesen über diese Repräsentationen eine tentative Kontaktfläche zwischen Repräsentationen und subjektiven Perspektiven auf das Thema herzustellen – und damit für die Schüler*innen ein Entdecken der Sache zu ermöglichen, „Empfänglichkeit für anderes“ herzustellen, und Lernen zu ermöglichen (vgl. Meyer-Drawe 2010). Diese Diskursorganisation wird von Schüler*innen jedoch regelmäßig unterwandert, indem sie implizite Verhaltensregeln im Unterricht brechen. Herrn Müller bringt das insofern in Zugzwang, als dass er entscheiden muss, an welchen Punkten er die Diskursorganisation „Erscheinen der Sache im Unterricht“ verlässt. Die Sache im Unterricht erscheinen zu lassen ist für Herrn Müller dabei unproblematisch: Bezogen auf das Erscheinen der Sache beurteilt er die Sachlichkeit der Wortmeldungen von Schüler*innen, und nutzt diese Wortmeldungen für das Herstellen von Klassenöffentlichkeit. Zu dieser Klassenöffentlichkeit stellen sich jedoch mehrere Schüler*innen in Opposition. Diese Opposition bringt Herrn Müller in Zugzwang, mit der Situation zu experimentieren. Vor dem Hintergrund der konzeptuellen Überlegungen zu Wissenstransformation sind damit Indizien dafür gegeben, dass bei Herrn Müller eine Wissenstransformation in Bezug auf das Aufrechterhalten von Klassenöffentlichkeit stattfindet.

Klassenöffentlichkeit bezeichnet hier jene Öffentlichkeit, die in einer Unterrichtsstunde notwendig ist, um gemeinsam als Gruppe an einem Gegenstand zu arbeiten. Dieser Gegenstand wird im Unterricht in der Regel durch einen Lehrplan institutionell vorgegeben. Im Unterricht präsentierte Herr Müller den Schüler*innen einer Klasse eine Reihe von Gegenständen, die Grundlagen der Wirtschaftskunde zeigen. Gegenstand bezeichnet – entgegen der Alltagssprachlichen Verwendung – eine Repräsentation des Themas, das im Unterricht diskutiert wird (vgl. zum Gegenstands-Begriff ausführlicher Wieser 2015, S. 77-80). Solche Gegenstände waren in den Stunden der Fallstudie etwa: eine Abbildung der Bedürfnispyramide von Maslow, ein Textabschnitt im Schulbuch zu verschiedenen Marktformen (wie Oligopol, Polipol, Monopol), ein Video

zum Thema Bedürfnis, Bedarf und Nachfrage oder eine PowerPoint-Folie mit einem Flussdiagramm, das die Beziehung zwischen Bedürfnis und Kauf-Akt darstellt. Mit der Präsentation eines Gegenstands bringt Herr Müller seine Schüler*innen mit dem Thema in Berührung, um es im Anschluss gemeinsam mit ihnen zu besprechen. Dieses In-Berührung-Bringen und Besprechen von einem Gegenstand mit der gesamten Klasse ist notwendig, um durch diesen Gegenstand eine gemeinsame Perspektive auf das Thema zu entwerfen. Dieser Gegenstand hat einen propositionalen Gehalt, welcher einen Ausgangspunkt für die gemeinsame Behandlung des Themas bildet. Für die gemeinsame Behandlung des Themas ist es notwendig, dass die Gruppe ausgehend von einem Gegenstand eine Reihe von Propositionen über dieses Thema als kommunikatives Wissen anerkennt. Erst infolge einer solchen Anerkennung kann dieses kommunikative Wissen als Grundlage für weiteres sachliches Kommunizieren und Handeln genutzt werden. Klassenöffentlichkeit wird von einem Lehrer also intendiert, um das Besprechen eines Themas mit Schüler*innen in einer Klasse überhaupt erst möglich zu machen. Darüber hinaus ist ein Orientierungsrahmen des Herstellens von Klassenöffentlichkeit aus Lehrer-Perspektive notwendig, um sachliche Elaborationen und Differenzierungen von Schüler*innen als Beiträge zur Diskursorganisation von Unterricht anerkennen zu können. Durch das wechselseitige Anerkennen von Beiträgen zum Unterricht entsteht ein Feld von Klassenöffentlichkeit.

*2.2 Eine empirische Vignette: „Naja, gut. Hey Leute! Wichtiger Aspekt!“ – situierte Urteile über die Sachlichkeit der Wortmeldungen von Schüler*innen*

Im Rahmen der Fallstudie wurde das Thema Aufrechterhalten von Klassenöffentlichkeit als zentrales Thema von Wissenstransformation deutlich. In den Stunden zeigte sich immer wieder, dass Schüler*innen jene Klassenöffentlichkeit untergraben, die der Lehrer intendiert. Das ist geschehen, indem sich die Schüler*innen nicht an die Regeln des Sprechens im Unterricht halten, oder indem sie partikuläre Themen einbringen, die in Opposition zum Thema des Unterrichts stehen, und damit die vom Lehrer intendierte Diskursorganisation destabilisieren. Auf diese Opposition reagiert Herr Müller, indem er nicht regelkonforme Meldungen übergeht oder ermahnt, aber auch indem er das regelkonforme Verhalten von Schüler*innen anerkennt, Wortmeldungen von Schüler*innen klassenöffentlich macht und die Aufmerksamkeit der Schüler*innen auf das Unterrichtsthema und Arbeitsaufträge lenkt. Einem solchen Arbeitsauftrag ist die folgende empirische Vignette gewidmet.

In dieser Vignette stellt der Lehrer der Klasse einen Arbeitsauftrag. Die Schüler*innen sollen drei Fragen über ihre Wünsche beantworten und individuell auf Zetteln notieren. Die Fragen sind erstens „Was möchtest du in der nächsten 5-Minuten-Pause machen?“, zweitens „Was möchtest du am Wochenende oder den Weihnachtsferien machen?“ und drittens „Was möchtest du gerne nach der Matura machen?“. Mit dem Arbeitsauftrag eröffnet der Lehrer als Leiter des Interaktionsgeschehens im Unterricht ein neues Unterrichtsthema. Diese Eröffnung geschieht wie folgt (die Schüler*innen und ihre Namen werden mit Abbildung 3 besser nachvollziehbar):¹

Lehrer: Ihr bekommt einen Arbeitsauftrag, der Arbeitsauftrag schaut so aus, dass ihr einen ersten Zettel bekommt – das ist der Gelbe – und auf den Zettel drauf schreibt, ehrlich, also ihr braucht nichts erfinden, wenn ihr keine Idee habt, wenn ihr keinen Plan habt, wenn ihr keinen Wunsch habt, dann schreibt ihr nichts drauf. Ihr könnt das anonym machen, anonym heißt ohne Angabe vom Namen, ok? [Schüler*innen bejahen] Dann könnt ihr eben auch sehr ehrlich sein, weil ich kenne eure Schriften noch überhaupt nicht, dafür habe ich euch zu wenig lange. Das heißt ich kann eh nicht nachvollziehen, wer hat was drauf geschrieben. Seid bitte ehrlich [Herr Müller beginnt bei Burak, in Schlangenlinien durch die Sitzreihen der Klasse zu gehen und die gelben Zettel zu verteilen] und schreibt drauf, was habt ihr in der nächsten 5 Minuten Pause... vor. Im Sinne von: Welchen Wunsch habt ihr in der nächsten 5 Minuten Pause zu tun, zu erledigen. [Herr Müller steht vor Pablo]

Pablo: Egal was?

Lehrer: [geht weiter ohne Pablo anzublicken] Pablo! Bitte! du kannst lesen. Und das ist eine Einzelarbeit, Pablo, Oana. Pablo, das ist eine Einzelarbeit. * Bitte. [stellt sich vor Pablos Tisch und macht mit den Armen eine absenkende Geste zum Tisch] Pssst. [geht weiter und zeigt mit der Hand auf Kaitlyn, die gerade mit ihrer Tischnachbarin spricht] Was würdest du gerne in der Pause von der ersten zur zweiten Stunde machen? Aufschreiben.

Die Frage nach Wünschen verweist auf das Unterrichtsthema, das behandelt werden soll. Mit diesem Verweis stellt der Lehrer in Aussicht, dass Antworten

1 Transkriptionskonventionen: Betonungen werden unterstrichen geschrieben. Nonverbale Handlungen, die für den Kontext der Situation relevant erscheinen, werden in eckigen Klammern festgehalten, Sprachpausen mit * gekennzeichnet (je Sekunde ein *).

auf die Fragen mit dem Unterrichtsthema in Zusammenhang stehen. Nachdem die Frage gestellt ist, fordert Pablo für die Bearbeitung der Frage eine nähere Spezifikation der Wünsche. Diese Forderung benennt Pablo zu dem Zeitpunkt, als Herr Müller gerade vor ihm steht – man könnte also meinen, Pablo erfüllt seine Teilnahme am Unterricht. Herr Müller kommt dieser Forderung jedoch nicht nach. Vielmehr weist Herr Müller die Forderung mit einer Ermahnung zurück – und verweist Pablo auf den positiven Horizont der Beantwortung der Aufgabe. Mit der Ermahnung wird deutlich, dass Pablos Forderung der Spezifikation von Wünschen einen Horizont für Antworten eröffnet, der aus Sicht des Lehrers nicht wünschenswert ist – und damit einen negativen Gegenhorizont zur Frage bildet. Damit bringt Herr Müller zum Ausdruck, dass Pablos Spezifikation nicht relevant für das Erfüllen des Arbeitsauftrags ist – und fordert so implizit von seinen Schüler*innen das Erfüllen der Arbeitsauftrags im Vertrauen darauf, dass damit das Unterrichtsthema hinreichend berührt ist, auch wenn es bislang noch nicht enthüllt wurde.

Methodologisch kann man bei dem Arbeitsauftrag von einer neuen Proposition sprechen, die der Lehrer aufwirft. Expliziert fassen könnte man diese Proposition so: Das kommende Unterrichtsthema ist mit euren Wünschen verbunden. Mit diesem propositionalen Akt ist der illokutive Akt der Aufforderung verbunden: Die Schüler*innen sollen selbst eine Proposition in der Form „X ist für mich ein Wunsch“ formulieren, etwa: Mein Wunsch in der nächsten Pause ist das Kaufen von einer Wurstsemmel. Die Aufforderung lässt erwarten, dass die Propositionen der Schüler*innen Bedeutung für den Gegenstand haben, der im Unterricht behandelt wird, und dass der Lehrer Bezüge zwischen den Wünschen (Propositionen von Schüler*innen) und anderen Propositionen zum Gegenstand des Unterrichts herstellen wird. Für die Beantwortung der drei Fragen teilt Herr Müller an jede*n Schüler*in Zettel aus – zuerst einen gelben, dann einen blauen und zuletzt einen lila A5-Zettel – auf dem je ein Wunsch notiert werden soll. Die folgende Abbildung zeigt den ersten Arbeitsauftrag auf der PowerPoint-Folie. Zudem ist Herr Müller beim Austeilen der Zettel zu sehen. In der vorliegenden Szene geht er zum dritten Mal in Schlangenlinien durch die Sitzreihen der Klasse und übergibt den Schüler*innen einen lila Zettel, auf dem die dritte Frage beantwortet werden soll. Während des Gehens durch die Sitzreihen kontextualisiert der Lehrer die Frage – etwa mit „ich weiß, es ist lang bis zur Matura“ – und nimmt nonverbal mit den Schüler*innen Kontakt auf, um den Rapport zwischen Schüler*innen und ihm zu erneuern.

Bei der Beantwortung der Fragen auf den Zetteln wird es in jeder der drei Runden sukzessive lauter: Schüler*innen beginnen mehr und mehr, sich mit Sitznachbarn über ihre Wünsche zu unterhalten, und auch Kommentare zu Wünschen an den Lehrer zu richten. Auf zunehmende Lautstärke hat der Lehrer in den ersten beiden Fragerunden reagiert, indem er die 9B-Klasse mit kurzen Wortmeldungen wie „Pssst.“ und „Das ist eine Einzelarbeit.“ zur ruhigen

Beantwortung der Frage ermahnt. Bei der Beantwortung der dritten Frage richtet Ciljeta einen Kommentar zur Frage an den Lehrer. Zum Zeitpunkt von Ciljetas Kommentar steht Herr Müller mit dem Rücken zu ihr und ist einem Tisch der zweiten Reihe zugewandt, wo er Zettel austeilte:



Abbildung 2: Der Arbeitsauftrag und das Austeilen der Zettel (Quelle: Feldforschung)

Ciljeta: Herr Professor, falls wir die Matura machen.

Lehrer: Naja, gut. Ah... Ciljeta, das is die Frage: Falls ihr die Matura macht, wenn nicht... Hey Leute! [Schüler*innen hören auf sich zu unterhalten] Wichtiger... ** Wichtiger Aspekt! Wenn ihr nicht vorhabt, die Matura zu machen, dann halt... nach Ende eurer Ausbildung. Also nach Ende der Lehre, die ihr dann nachholt. Oder nach Ende von *[3 Sek.] der 9. Klasse, von mir aus.

Wahid: < [leise] In der Dönerbude arbeiten. > [Pablo und Oana drehen sich zu Wahid um, und sagen etwas zu ihm]

Lehrer: Wahi-i-i-id. *[4 Sek.]

Ciljeta: Soll ich einsammeln? *[3 Sek.]

Lehrer: Ja, aber lass ihnen noch Zeit.

Die Reaktion des Lehrers auf Ciljeta antwortet auf zwei situative Herausforderungen: Erstens beendet der Lehrer die zunehmend lauter werdenden Unterhaltungen der Schüler*innen mit seinem lauten Ausruf „Hey Leute!“ und bringt damit zum Ausdruck, dass die Schüler*innen ihre Aufmerksamkeit auf ihn richten sollen. Die Unterhaltungen setzen aus und für einen Moment ist es

still in der Klasse. Im Anschluss hebt der Lehrer den Kommentar von Ciljeta aus den laufenden Unterhaltungen heraus und macht ihn damit zu einem Thema für die ganze Klasse. Auf diese Weise beendet der Lehrer die Gruppengespräche der Schüler*innen und richtet ihre Aufmerksamkeit auf ein Thema, das nicht in partikularen Unterhaltungen thematisiert werden soll, sondern öffentlich in der gesamten Klasse. Zweitens trägt der Kommentar von Ciljeta, den der Lehrer klassenöffentlich macht, dazu bei, dass Schüler*innen die gestellte Frage leichter beantworten können. Ciljeta trägt mit ihrem Kommentar also zur Bearbeitung der Aufgabe bei: Sie bietet im Anschluss an die Aufgabe des Lehrers, Wünsche nach der Matura zu benennen, eine Elaboration der Aufgabe an: Nicht alle Schüler*innen werden Wünsche nach der Matura benennen können, denn nicht alle Schüler*innen werden die Matura machen. Mit ihrem Kommentar weist Ciljeta auf eine Grenze hin, die der Lehrer in seiner Erklärung der Aufgabe entworfen hat. Methodologisch könnte man hier von einer Grenze des Enaktierungspotentials der Aufgabe sprechen, die durch ihren Horizont gegeben ist.

Ciljetas Kommentar führt den Lehrer dazu, seine Aufgabe situativ zu adaptieren: Die Aufgabe besteht darin, längerfristige Wünsche auf den Zettel zu schreiben, und diese Wünsche müssen nicht an die Matura gekoppelt sein. Der Lehrer qualifiziert andere längerfristige Wünsche von Schüler*innen damit als legitim und als passende Antwort auf die Frage, die er in der Aufgabe stellt. Zusammenfassend hat das Aufgreifen des sachlich relevanten Kommentars von Ciljeta durch Herrn Müller zwei Wirkungen: Erstens lenkt er erfolgreich die Aufmerksamkeit der Schüler*innen auf sich und schafft damit wieder einen klassenöffentlichen Raum des Sprechens und zweitens gibt er eine Unterstützung für die Beantwortung der Aufgabe. Beides geschieht im Vorübergehen: Als Ciljeta ihren Kommentar an den Lehrer richtet, steht er mit dem Rücken hinter ihr und teilt am zweiten Tisch der zweiten Reihe Zettel aus. Der Lehrer hört den Kommentar von Ciljeta und beendet sein Austeilen nicht sofort, sondern setzt es noch bis zum nächsten Tisch fort. Bevor er am Tisch von Oana und Pablo ankommt, dreht er sich zu Ciljeta um, sagt „Naja, gut“ und nickt ihr zu, als wollte er ihren Beitrag als konstruktiv anerkennen. Nach diesem Nicken geht Herr Müller weiter von Tisch zu Tisch, teilt die verbleibenden Zettel an Schüler*innen aus und erklärt die Aufgabe. Die folgende Abbildung zeigt jenen Moment, in dem sich Herr Müller zu Ciljeta umdreht. Sie gibt einen Eindruck von der Bewegung des Lehrers, der während des Austeilens in Schlangenlinien durch die Reihen geht, und von der Situation der Schüler*innen, die teils mit Sitznachbarn sprechen, und teils in die Beantwortung der Frage vertieft sind.



Abbildung 3: Herr Müller greift den Kommentar von Ciljeta auf (Quelle: Feldforschung)

In dieser Szene erscheint das Aufrechterhalten von Klassenöffentlichkeit im Kommentieren des Arbeitsauftrags: Der Lehrer hat einen Arbeitsauftrag gestellt und die Schüler*innen stimmen ihre Bearbeitung der Aufgabe durch das Unterhalten über sie ab. Sie führen die Unterhaltungen dabei so, dass der Lehrer keine Reaktion setzt, um die Unterhaltungen in der Interaktion als unangemessen zu benennen. Er richtet seine Aufmerksamkeit hingegen auf den Kommentar einer Schülerin, den er aus den Unterhaltungen heraus wahrnimmt. Diese situative Steuerung seines Aufmerksamkeitsfokus setzt voraus, dass seine Aufmerksamkeit bereits subsidiär auf die Aussagen von Schüler*innen gerichtet war. Eine solche subsidiäre Aufmerksamkeit erlaubt etwa zu erfassen, wie die Unterhaltungen der Schüler*innen auf die Aufgabe Bezug nehmen. Diese Unterhaltungen unterbindet der Lehrer trotz der steigenden Lautstärke nicht. Spezifisch für diese Situation ist, dass der Lehrer die sachlich relevante Wortmeldung in seine fokale Aufmerksamkeit bringt, um an sie anzuschließen. Durch seinen Anschluss stellt er die Klassenöffentlichkeit wieder her, ohne dass diese Herstellung hier für ihn problematisch ist – Szenen wie diese finden sich regelmäßig in den Unterrichtsstunden von Herrn Müller. In dieser Szene bleibt das Herstellen von Klassenöffentlichkeit im Gegensatz zu anderen Szenen jedoch unproblematisch: Herr Müller orientiert sein Handeln in der Klasse – trotz stattfindender Unterhaltungen – durchgehend an der Aufgabe als Gegenstand des Unterrichts. Der Lehrer handelt in einer Orientierung des Helfens beim Lösen der Aufgabe. Diese Orientierung verlässt der Lehrer

auch dann nicht, als er Schüler zur Ruhe ermahnt – von „Pssst“ über „das ist eine Einzelarbeit“ bis hin zu „Wahi-i-i-id“. Das Beibehalten dieser Orientierung zeigt, dass das Aufrechterhalten von Klassenöffentlichkeit in diesem Fall für den Lehrer problemlos möglich ist.

Im Anschluss sammelt Ciljeta die Zettel ein und bringt sie Herrn Müller zum Lehrertisch. Danach erteilt der Lehrer die nächste Aufgabe: „Ihr öffnet bitte euer Heft und notiert die große Überschrift: Grundlagen der Wirtschaftskunde.“ Unter dieser Überschrift sollen die Schüler*innen nun ihre eigene Beschreibung davon notieren, was wirtschaften ist. Während die Schüler*innen eigene Beschreibungen von Wirtschaften überlegen, sortiert Herr Müller konzentriert die Zettel mit Wünschen am Lehrertisch. Nachdem die Schüler*innen Beschreibungen notiert und der Lehrer die Zettel sortiert hat, kündigt der Lehrer an, nun einige Vorüberlegungen mit den Zetteln anzustellen. Dazu hängt er eine Auswahl der Zettel mit Magneten an die rechte Tafel, kommentiert mit Schüler*innen die genannten Wünsche und beschreibt gegebenenfalls Unbekanntes. An die linke Tafel hängt er unkommentiert eine Flipchart-Seite, auf der ein gleichschenkeliges Dreieck aufgezeichnet ist. Im Anschluss stellt er die Frage: „Sind die Wünsche alle gleichwertig?“ Die Schüler verneinen das und der Lehrer bestätigt diese Proposition. In der PowerPoint-Präsentation geht der Lehrer zur nächsten Seite, auf der eine Bedürfnispyramide nach Maslow zu sehen ist. Schüler*innen beginnen die Bedürfnispyramide abzuzeichnen und der Lehrer bespricht die verschiedenen Ebenen. Im Anschluss nimmt Herr Müller die Zettel von der rechten Tafel und bespricht mit den Schüler*innen, welcher Ebene der auf dem Zettel notierte Wunsch zuzuordnen ist. Damit stellt er jene Verbindung zwischen Wünschen und Bedürfnissen her, die sich in der Aufgabe implizit als Erwartung angekündigt hat. Mit diesem Zuordnen endet die Stunde.

2.3 Resümee zur Analyse: Das Feld der Wissenstransformation von Herrn Müller

An dieser Stelle soll ein Resümee gezogen werden, was sich durch die vorgestellte Vignette über die Wissenstransformation von Herrn Müller sagen lässt: Die hier vorgestellte Vignette stellt keinen Beleg dar, dass eine Wissenstransformation bei Herrn Müller tatsächlich stattgefunden hat. Ein solcher Beleg kann gemeinsam mit weiteren Daten der Fallstudie angestrebt werden, im Rahmen derer Herr Müller zwei Monate lang begleitet wurde, und in der seine Unterrichtsstunden in der 9B aufgenommen wurden. Aus den Interaktionen in weiteren Unterrichtsstunden – aber auch aus den begleitend erhobenen narrativen Interviews und Video-Tagebüchern – lässt sich festmachen, welche Orientierungen das Handeln von Herrn Müller leiten und wie sich Felder von Orientierungen verändern.

Die hier vorgestellte Vignette macht deutlich, dass in den fachlichen und damit didaktischen Episoden des Unterrichts keine Situationen vorliegen, in denen Herr Müller ein Orientierungsmuster revidiert. Das unproblematische Orientierungsmuster von Herrn Müller betrifft sein didaktisches Handeln, das daran orientiert ist, den Schüler*innen bei der Bearbeitung der Aufgabe zu helfen. Um diese didaktische Hilfestellung zu gewährleisten, greift Herr Müller jene Wortmeldungen von Schüler*innen nicht auf, die für das aktuelle Thema der Interaktion nicht unmittelbar relevant sind. Seine Einschätzungen der Relevanz einer Wortmeldung für das Unterrichtsthema zeigen, dass in seinem Handeln zumindest drei Handlungs-Typen vorkommen: Erstens Wortmeldungen von Schüler*innen, die Herr Müller nicht aufgreift. Zweitens Wortmeldungen von Schüler*innen, auf die Herr Müller mit einer Ermahnung anschließt. Und drittens Wortmeldungen von Schüler*innen, denen Herr Müller klassenöffentlich Raum gibt.

Diese Wortmeldungen können als typische Reaktionen auf eine Klasse von Ereignissen wie folgt umrissen werden: Zu den nicht aufgegriffenen Wortmeldungen, die rund um diese Vignette stattgefunden haben, zählt etwa die Wortmeldung von Wahid „Sie haben mir die Bewilligung gegeben, dass ich laut sein darf.“ Und: „Solln wir das so dazuschreiben?“ Herr Müller greift diese Wortmeldungen und Unterhaltungen von Schüler*innen nicht auf, was gleichzeitig jedoch nicht bedeutet, dass sie von ihm ignoriert werden: Unterhaltungen zwischen Schüler*innen werden vom Lehrer in subsidiärer Aufmerksamkeit beobachtet und aufgrund ausbleibender Interventionen in dieser Stunde ist davon auszugehen, dass der Lehrer eine Klasse von Wortmeldungen und Unterhaltungen der Schüler*innen nicht als Störung des Arbeitens am Unterrichtsthema beurteilt. Diese subsidiäre Aufmerksamkeit zeigt sich weniger in der Diskusorganisation und verbalen Äußerungen, sondern insbesondere in der Videographie und entnommenen Szenen, die wir hier in Bildern zeigen. Dadurch wird auch die Bedeutung von Videodaten und Bildern für die Interpretation von Wissenstransformation deutlich.

1.) Zu den Wortmeldungen, auf die Herr Müller Ermahnungen folgen ließ, zählten die Wortmeldung von Pablo „Egal was?“ oder der Kommentar von Wahid „In der Dönerbude arbeiten.“ Wie bei den nicht aufgegriffenen Wortmeldungen handelt es sich hier um Wortmeldungen, zu denen der Lehrer die Schüler nicht aufgefordert hat. Im Unterschied zu den nicht aufgegriffenen Wortmeldungen lässt sich jedoch festmachen: Das Ermahnen von Schüler*innen erfolgt dann, wenn diese mit ihren Wortmeldungen zum Horizont der Aufgabe, die der Lehrer eröffnet hat, einen negativen Gegenhorizont entwerfen. Dieser Gegenhorizont schränkt die Realisierungsmöglichkeiten der Aufgabe auf problematische Weise ein:

- Im Fall von Pablo wird der Horizont der Aufgabe eingeschränkt, weil eine höhere Spezifität von Wünschen für die Aufgabe nicht relevant ist. Das Bearbeiten des Unterrichtsthemas durch die Aufgabe hängt nicht von der Art der Wünsche ab. Aus Sicht des Lehrers, der die Frage stellt, leistet jeder Wunsch einen hinreichenden Beitrag zur weiteren Behandlung des Themas. Pablo artikuliert Misstrauen in die Fragestellung des Lehrers und damit Misstrauen gegenüber der Unterrichtsführung. Dieses Misstrauen weist der Lehrer zurück. Dabei ist irrelevant, ob Pablo dieses Misstrauen tatsächlich artikulieren will. Gegen ein solches Wollen spricht, dass Pablo den Lehrer anspricht, als er direkt vor ihm steht, und er mit seinem Sprechen die Teilnahme am Unterricht demonstriert. Zudem steht die Frage „Egal was?“ in einem kommunikativen Raum, dessen Öffentlichkeit begrenzt ist, damit nicht intendiert, die Unterrichtsführung klassenöffentlich zu problematisieren.
- Im Fall von Wahid wird der Horizont der Aufgabe eingeschränkt, weil „In der Dönerbude arbeiten.“ nicht wahrheitsgemäß auf die Frage „Was möchtest du gerne nach der Matura machen?“ antwortet, sondern eine Art des Arbeitens benennt, die kein Wunsch ist, sondern ein denkbare Fall. Durch seine Wortmeldung konstruiert Wahid damit eine Engführung der Antwortmöglichkeiten auf denkbare Fälle – und solche Fälle schränken als Typ von Antworten die Realisierungsmöglichkeiten der Aufgabe in einer Weise ein, die für den Lehrer eine Reaktion notwendig macht.

Das Ermahnen von Schüler*innen hängt in beiden Fällen davon ab, ob Herr Müller die Bearbeitung des Unterrichtsthemas durch eine Wortmeldung eingeschränkt sieht oder nicht, also ob das Unterrichtsthema elaboriert wird oder eine neue Proposition oder eine divergierende Wortmeldung darstellt. Im Fall einer solchen Einschränkung folgt regelmäßig eine Ermahnung, durch die der Lehrer einen negativen Gegenhorizont ausschließt, den Schüler*innen andernfalls kommunikativ eröffnen und etablieren würden. Durch sein Ermahnen gewährleistet Herr Müller, dass das Arbeiten in der Klasse weiter am Unterrichtsthema orientiert ist.

2.) Zu den Wortmeldungen, denen Herr Müller klassenöffentlich Raum gibt, zählt die Wortmeldung von Ciljeta. Sie bietet eine Differenzierung des Unterrichtsthemas an. Ihre Wortmeldung ist daher sachlich und unterstützt den Lehrer dabei, das Arbeiten in der Klasse am Unterrichtsthema zu elaborieren. Infolge des Kommentars von Ciljeta modifiziert Herr Müller die Aufgabenstellung zur dritten Frage, um Schüler*innen Antwortmöglichkeiten zu eröffnen, die für sie sinnvoll sind. Diese Differenzierung lässt sich methodologisch als Erweiterung des Enaktierungspotentials für Schüler*innen beurteilen. Damit wird deutlich, dass es für den Lehrer unproblematisch ist, die Grenzen von

Aufgaben zu verändern, sofern diese Veränderung Schülern den Zugang zum Unterrichtsthema erleichtert, oder präziser formuliert: Sofern eine Differenzierung die Handlungsmöglichkeiten von Schüler*innen gegenüber einem Gegenstand des Unterrichts – wie hier der Frage – erweitert.

Die Vignette macht deutlich, dass Herr Müller auf drei Arten von Schüler*innen-Wortmeldungen mit jeweils einem typischen Muster reagiert. Diesen drei Mustern ist eines gemeinsam: Herr Müller versucht in jedem Fall, die Interaktion in der Klasse am Unterrichtsthema zu orientieren. Dafür greift er jene Art von Schüler*innen-Wortmeldungen nicht auf, die sich nicht auf das Bearbeiten des Unterrichtsthemas beziehen. Er ermahnt Schüler*innen, wenn ihre Wortmeldungen die Bearbeitung des Unterrichtsthemas einschränken. Und er gibt Wortmeldungen von Schüler*innen kommunikativen Raum, wenn sie eine Möglichkeit zur Differenzierung und Elaboration des Unterrichtsthemas bieten. Indem der Lehrer Rapport zwischen sich und seinen Schüler*innen herstellt, möchte er diese Differenzierung nicht nur als Lehrer herstellen, sondern bringt zum Ausdruck, dass auch die Schüler*innen der 9B dazu beitragen sollen. So wird eine als Einzelarbeit angekündigte Methode zu einer in der Klassenöffentlichkeit besprochenen und gestalteten Aufgabe. Die Vignette zeigt somit, dass ein Element der Expertise von Herrn Müller darin besteht, Wortmeldungen von Schüler*innen in subsidiärer Aufmerksamkeit einzuschätzen. Kommt Herr Müller zu der Einschätzung, dass die Wortmeldung einer Schülerin sachlich relevant ist, bringt er diese Wortmeldung in seine fokale Aufmerksamkeit. In der Episode zu Wünschen nach der Matura bringt er die Wortmeldung von Ciljeta in seine fokale Aufmerksamkeit und reagiert auf sie, indem er die Aufgabe adaptiert – diese Adaption findet in einer Form statt, die sein Handeln im Unterricht nicht unterbricht. Die Adaption von didaktischen Orientierungen ist für Herrn Müller also unproblematisch.

Die Analyse der Vignette fokussiert auf den Lehrer und sein professionelles Wissen und damit auf einen spezifischen professionellen Erfahrungsraum mit seinen eigenen Wissensfeldern. In der Interpretation der Vignette wurde plausibilisiert, dass das Feld didaktischer Orientierungen nicht einer Wissenstransformation unterworfen ist, weil der Lehrer gegenüber seinen didaktischen Aufgaben routiniert handelt. Demgegenüber zeigt sich das Aufrechterhalten von Klassenöffentlichkeit als ein spezifisches Wissensfeld, welches den Lehrer vor Herausforderungen im Unterrichten stellt und das ihn zum situierten Experimentieren veranlasst. Dieses situierte Experimentieren gegenüber dem Aufrechterhalten der Klassenöffentlichkeit hat Herrn Müller im Rahmen der Vignette wie auch im weiteren Verlauf der Fallstudie vor Herausforderungen gestellt. Vor dem Hintergrund der Wissenskonzeption von Polanyi wird damit plausibel, dass das Aufrechterhalten von Klassenöffentlichkeit für Herrn Müller ein Feld der Wissenstransformation darstellen kann.

3 Perspektiven für die Analyse von Wissenstransformation

Die vorgestellten methodologischen Perspektiven für die Analyse von Wissenstransformation machen deutlich, welchen theoretischen Rahmen Polanyis Konzeption von implizitem Wissen bietet und wie diese Konzeption das methodische Repertoire der Dokumentarischen Methode erweitern kann. Diese Erweiterung durch eine explizierte Konzeption von implizitem Wissen nach Polanyi hebt die subjektive Dimension von Praxiswissen hervor und betont seine personalen Elemente und Charakteristika. Die Konzeption des impliziten Wissens von Polanyi hebt mehrere Charakteristika von Wissen hervor: Im Zentrum steht dabei die nicht-kritische Qualität von Praxiswissen, die er selbst bereits im Titel des Hauptwerks „Personal knowledge. Towards a *post-critical* philosophy“ (Polanyi 1962) betont. Darüber hinaus beschreibt Polanyi weitere Eigenschaften von Wissen, wie die Unmöglichkeit der Partikularisierung von Praxiswissen und die daraus hervorgehende Nicht-Formalisierbarkeit sowie die Nicht-Spezifizierbarkeit von Praxiswissen und die damit verbundene Einschränkung seiner Artikulierbarkeit. Neben diesen zentralen Charakteristika von Praxiswissen ist es eine der herausragenden Leistungen Polanyis, die funktionalen Elemente des impliziten Wissens zu identifizieren, die auch im theoretischen Teil dieses Artikels hervorgehoben wurden: subsidiäre Aufmerksamkeit, fokale Aufmerksamkeit und situiertes Urteilen. Gemeinsam verweisen die genannten Charakteristika und Elemente von implizitem Wissen deutlich auf die subjektive Dimension von Praxiswissen. Praxiswissen wird vor dem Hintergrund der Wissenskonzeption von Polanyi also insbesondere subjektiv bestimmt. Die gegebene Ähnlichkeit und Vergleichbarkeit dieser Bestimmung mit der konzeptuellen Bestimmung von Praxiswissen in der Dokumentarischen Methode wird regelmäßig und seit langem in methodologischen Publikationen hervorgehoben (Bohnsack 1999, S. 196–197; Bohnsack 2010, S. 100; Nohl 2001, S. 620; Nohl 2009, S. 10; Nohl 2013, S. 38; Geimer 2010, S. 356; Przyborski 2004, S. 23; Przyborski und Slunecko 2012, S. 43). Als verbindendes Moment dieser praxeologischen Wissenskonzeptionen wird dabei die „Primordialität des Kollektiven“ festgehalten, die in den benachbarten Konzeptionen sichtbar wird (Bohnsack et al. 2018, S. 19). Diese Sichtbarkeit entsteht in benachbarten Praxistheorien unstreitig in unterschiedlicher Fokussierung (vgl. zu Unterschieden der Fokussierungen bereits Schatzki et al. 2001, S. 10–23). Die praxistheoretische Grundlage der Dokumentarischen Methode, die unter anderem auf der Unterscheidung Mannheims zwischen kommunikativ-generalisiertem Wissen und konjunktivem Wissen beruht, fokussiert hier insbesondere auf die sozialen Erfahrungsräume von Akteur*innen. Mannheim folgend ist konjunktives Wissen als kollektiv und handlungsleitend charakterisiert und bindet Akteur*innen in gemeinsame Erfah-

rungsräume ein. Zu dieser sozialen Charakterisierung von Wissen bietet Polanyi ein personales Komplement, das die subjektiven Prozesse der Verarbeitung und Ko-Konstruktion von handlungsleitendem Wissen verdeutlicht.

Die empirische Vignette zeigt sowohl den konjunktiven Erfahrungsraum Schule, welcher den Lehrer und die Schüler*innen der 9B-Klasse verbindet, als auch das Praxiswissen des Lehrers, das darauf abzielt die Klassenöffentlichkeit aufrecht zu erhalten. Dieses Praxiswissen teilt der Lehrer jedoch nicht mit den Schüler*innen der Klasse – es liegt nicht als kollektive Orientierung vor. Die Vignette zeigt darüber hinaus auch die Diskursorganisation der Klasse, die durch eine Opposition zwischen der didaktischen Orientierung des Lehrers, die Sache erscheinen zu lassen, und Orientierungen der Schüler*innen geprägt ist. Jenseits der Grenzen dieser Vignette finden sich in der weiteren Analyse der Fallstudie deutliche Indizien für die Qualität dieser Opposition: Die Schüler*innen der 9B-Klasse folgen vorrangig peerkulturellen Orientierungen, mit denen Konflikte zwischen verschiedenen peerkulturellen Horizonten ausgehandelt werden. Diese Aushandlung findet unter anderem durch das Brechen von impliziten Verhaltensregeln von Unterricht statt und zeigt die relative Souveränität der Schüler*innen gegenüber Unterricht. Gleichzeitig treten die Schüler*innen mit dem Brechen der Verhaltensregeln in Opposition zur Intention des Lehrers, die Sache erscheinen zu lassen. Diese Opposition gilt es im Unterricht zu lösen. In den Begriffen der Dokumentarischen Methode kann sie durch eine Synthese der peerkulturellen Orientierungen aufgelöst werden. Um eine solche Synthese zu entwickeln, müsste der Lehrer eine Orientierung nutzen, die jenseits des didaktischen Horizonts von Unterricht liegt und die das Aushandeln von Peerkultur adressiert. Die vorgestellte Vignette zeigt jedoch auch, dass der Lehrer nach einer Orientierung für das Aufrechterhalten der Klassenöffentlichkeit sucht, und dass er in dieser Suche mit der Unterrichtssituation experimentiert. Vor dem Hintergrund der Wissenskonzeption von Polanyi wird deutlich, dass sich durch dieses situierte Experimentieren ein Feld der Wissenstransformation eröffnet.

Literatur

- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). Dokumentarische Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer.
- Begenau, J., Schubert, C., & Vogd, W. (2005). Medizinsoziologie der ärztlichen Praxis: Szenarien, Fälle, Theorien. Bern: Huber.
- Biesta, G. (2007). „Why ‘What Works’ Won’t Work: Evidence-Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research“: *Educational Theory*, (57 (1), 1–22). doi: <https://doi.org/10/bmd2vj>.
- Biesta, G. (2010). „Why ‘What Works’ Still Won’t Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education“: *Studies in Philosophy and Education*, (29 (5), 491–503). doi: <https://doi.org/10/d6f97z>.
- Bohnsack, R. (1999). Rekonstruktive Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, R. (2010). Documentary Method and Group Discussions. In R. Bohnsack, N. Pfaff & W. Weller (Hrsg.), *Qualitative analysis and documentary method in international educational research*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. In K. Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung: Grundlagen, Perspektiven, Methoden* (S. 119–53). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Hoffmann, N. F., & Nentwig-Gesemann, I. (2018). *Typenbildung und dokumentarische Methode: Forschungspraxis und methodologische Grundlagen*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., & Nohl, A.-M. (Hrsg.). (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dreyfus, H. (2007). „Detachment, Involvement, and Rationality: Are We Essentially Rational Animals?“ *Human Affairs*, (17 (2), 101–9). doi: <https://doi.org/10/dnjfgv>.
- Geimer, A. (2010). Cultural Practices of the Reception and Appropriation of Films from the Standpoint of a Praxeological Sociology of Knowledge. In R. Bohnsack, N. Pfaff & W. Weller (Hrsg.). *Qualitative analysis and documentary method in international educational research* (S. 293–310). Opladen; Barbara Budrich.
- Kauffmann, O. (2013). Den lærende bevidsthed: Socialt, kognitivt eller kropsligt situeret. *Kognition & Pædagogik*, 23, (32–46).
- Mensching, A. (2010). Denn sie wissen mehr, als sie zu sagen wissen. Gruppendiskussionen mit Polizisten und Polizistinnen. In C. Barthel & C. Lorei (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden: Eine praxisorientierte Einführung für die Bachelor- und Masterstudiengänge der Polizei*. Frankfurt am Main: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- Meyer-Drawe, K. (2010). „Zur Erfahrung des Lernens. Eine Phänomenologische Skizze“. *Santalka*, (18 (3), 6–17). doi: <https://doi.org/10.3846/coactiv-ity.2010.22>.

- Mullins, P., & Jacobs, S. (2005). Michael Polanyi and Karl Mannheim. *Tradition & Discovery: The Polanyi Society Periodical*, 32 (1), (20–43).
- Neuweg, G. H. (2011). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.
- Nohl, A.-M. (2001). „Qualitative Bildungsforschung und Pragmatismus: Empirische und theoretische Reflexionen zu Bildungs- und Wandlungsprozessen“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4(4), 605–23. doi: <https://doi.org/10/cpqk7z>.
- Nohl, A.-M. (2009). *Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich*. Wiesbaden: Springer VS.
- Polanyi, M. (1954). Skills and Connoisseurship. *Atti del Congresso di studi metodologici promosso dal Centro di studi metodologici*, Torino, 17-20 dicembre 1952, (381–94). Torino: Taylor.
- Polanyi, M. (1962). *Personal Knowledge Towards a Post-Critical Philosophy*. London: Routledge.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Herausgegeben von Amartya Sen. Chicago: University of Chicago Press.
- Polanyi, M., & Prosch, H. (1975). *Meaning*. Chicago: Chicago University Press.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode*. Wiesbaden: VS.
- Przyborski, A., & Slunecko, T. (2012). „Learning to Think Iconically in the Human and Social Sciences: Iconic Standards of Understanding as a Pivotal Challenge for Method Development“. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 46 (1), 39–56. doi: <https://doi.org/10/b9vqz6>.
- Ryle, G. (2009). *Critical Essays*. London: Routledge.
- Schatzki, T. R., Knorr-Cetina, K., & von Savigny, E. (2001)). *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London: Routledge.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schütz, A. (2011). *Collected Papers V. Phenomenology and the Social Sciences*. Herausgegeben von Lester Embree. Bd. 205. *Phaenomenologica*. Dordrecht: Springer.
- Wieser, C. (2015). *Sozialwissenschaft vermitteln und aneignen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wieser, C. (2016). „Teaching and Personal Educational Knowledge – Conceptual Considerations for Research on Knowledge Transformation“. *European Journal of Teacher Education*, 39 (5), 588–601. doi: <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1253673>.
- Wieser, C. (2018). „Evidence and Its Integration into Teacher Knowledge: Foucaultian Perspectives to Link Research Knowledge and Teaching“. *Journal of Education for Teaching*, 44 (5), 637–50. doi: <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1516352>.

